

Eigler, Gunther

Wie kommen Weiterbildungsangebote zustande? Zur Genese von Weiterbildungsangeboten

Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 1, S. 23-36



Quellenangabe/ Reference:

Eigler, Gunther: Wie kommen Weiterbildungsangebote zustande? Zur Genese von Weiterbildungsangeboten - In: Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 1, S. 23-36 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81416 - DOI: 10.25656/01:8141

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81416>

<https://doi.org/10.25656/01:8141>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
22. Jahrgang / 1994 / Heft 1

Thema:

Weiterbildungsforschung I: Angebote, Beratung und Evaluation

Verantwortlicher Herausgeber:
Gunther Eigler

Gunther Eigler: Weiterbildungsforschung: Bedarf und Angebot – Beratung – Qualitätssicherung	2
Thomas Jechle, Monika Kolb, Alexander Winter: Bedarfsermittlung in der Weiterbildung	3
Gunther Eigler: Wie kommen Weiterbildungsangebote zustande? – Zur Genese von Weiterbildungsangeboten	23
Rudolf Tippelt: Weiterbildungsberatung und -informationssysteme	37
Gabriele Beitinger, Heinz Mandl, Claudia Puchert: Konzeption und Evaluation des Medienbausteins „Impulse zum Weiterlernen“	56

Allgemeiner Teil

Manfred Bönsch: Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen	75
--	----

Buchbesprechungen	88
-------------------	----

Berichte und Mitteilungen	91
---------------------------	----

Hinweise für Autoren	94
----------------------	----

Gunther Eigler

Wie kommen Weiterbildungsangebote zustande? — Zur Genese von Weiterbildungsangeboten

How do further education possibilities occur? —
To the genesis of further education possibilities

In der Analyse von Beispielen von Weiterbildungsangeboten wird gezeigt,

- daß artikulierter Bedarf nicht der einzige Ausgangspunkt der Genese von Weiterbildungsangeboten ist, daß vielmehr auch politische Intentionen und wissenschaftliche Entwicklungen eine maßgebliche Rolle spielen können,
- daß berufliche Weiterbildung nicht der einzige Bereich ist, in dem Weiterbildung nötig und möglich ist, daß vielmehr z.B. der kulturellen Weiterbildung neben ihren traditionellen Aufgaben ganz neue Aufgaben zuwachsen.

Through the analysis of examples of further education possibilities it is shown

- that articulated demand is not the only starting point of the genesis of further education offers but that political intentions and scientific development may also play a decisive role,
- that vocational further education is not the only field where further education is necessary and possible but that e.g. in cultural further education new tasks emerge besides the traditional ones.

Fragt man, wie es zur Konzeption eines bestimmten Weiterbildungsangebots komme, so liegt eine Antwort nahe: Weiterbildungsangebote orientieren sich am Bedarf und zwar einem Bedarf, wie er sich z.B. in Industrie und Verwaltung abzeichne. Eine solche Antwort ist symptomatisch für den gegenwärtigen Diskussions- und Bewußtseinsstand: Weiterbildung wird mit großer Selbstverständlichkeit als berufsbezogene Weiterbildung verstanden, ungeachtet der Tatsache, daß wir in Deutschland eine lange Tradition gerade nicht-berufsbezogener Weiterbildung haben, der es eher um die Erweiterung des Horizonts erwachsener Menschen, um Aufklärung und Bewußtwerdung geht. Man denke an die Arbeit der Volkshochschulen und anderer Einrichtungen, etwa in kirchlicher Trägerschaft.

Die Antwort, Weiterbildungsangebote würden sich am Bedarf orientieren, ist noch in einem zweiten Sinn symptomatisch: sie verdeckt mit der Selbstverständlichkeit, mit der sie gegeben wird, die enormen Schwierigkeiten, die sich auftun, wenn man entsprechend zu verfahren versucht (vgl. Jechle, Kolb, Winter in diesem Heft). Wie versichert man sich eigentlich eines Weiterbildungsbedarfs?

Sicher gibt es Verfahren, die im Hinblick auf eine bestimmte berufliche Tätigkeit einen Weiterbildungsbedarf zu erfassen ermöglichen, wenn z.B. gewisse Qualitätsstandards nicht eingehalten werden, oder wenn sich

durch technische Innovation die Arbeitsabläufe ändern, oder wenn ökonomische Erwägungen zu organisatorischen Veränderungen führen. Schwieriger wird es schon, wenn sogenannte übergreifende Qualifikationen ins Auge gefaßt werden: von Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit bis zu Problemlösefähigkeit und gar Kreativität. Wie kommt man überhaupt zu der Annahme, daß gerade solche Qualifikationen in den Unternehmensabläufen funktional seien und deshalb auf dem Weg über Weiterbildung angeboten werden sollen?

Der Weg der Begründung ist weit: sieht man aus ökonomischen Erwägungen (und evtl. auch aus sozialen Erwägungen) hierarchische Unternehmensstrukturen und eng partikularisierte Arbeit als ineffektiv (in einem ökonomischen Sinn) und als unangemessen (in einem sozialen Sinn) an, so erscheinen eine Reihe von Qualifikationen als notwendig, von denen in einer hierarchischen Organisation kaum die Rede gewesen sein dürfte: man muß in einem strengerem Sinn zusammenarbeiten können (Kooperationsfähigkeit), das setzt voraus, daß man seine Gedanken und Vorstellungen austauschen kann (Kommunikationsfähigkeit) und dies bezogen auf die Bewältigung neuer Situationen (Problemlösefähigkeit). Also auch hier — hinsichtlich übergreifender Qualifikationen — läßt sich mit einem Bedarf argumentieren, allerdings nur unter der Voraussetzung, daß man bestimmte leitende Vorstellungen hinsichtlich der Organisationsstruktur des Unternehmens (wie lean management) festgelegt hat.

Das gängige Argumentationsmuster — Bedarf führt zu Weiterbildungsangebot und begründet es — verdeckt noch weitere Schwierigkeiten. Wer garantiert, daß ein erhobener Bedarf tatsächlich zu einer Nachfrage nach dem entsprechenden Weiterbildungsangebot führt, insbesondere wenn man die zeitliche Verzögerung zwischen Bedarfsermittlung und faktischem Angebot bedenkt? Zudem greift das Argumentationsmuster nicht allenthalben: die Beziehungen zwischen Bedarf und Weiterbildungsangebot können geradezu umgekehrt verlaufen, daß nämlich Weiterbildungsangebote einen Bedarf erst offenkundig machen, bewußt werden lassen. Und schließlich waren die bisherigen Überlegungen ausschließlich inhaltlich orientiert, fragten nach dem 'was' von Weiterbildung und ließen das 'wie' aus dem Auge (Eigler 1992). Dieses 'wie', d.h. wie Lernprozesse organisiert sind (und zwar in der Spannweite von traditionellem Lehren bis zu learning on the job), tritt aber in Unternehmen als ein maßgebliches Kriterium für die Beurteilung der Qualität eines Weiterbildungsangebots immer stärker in den Vordergrund. Das gilt nicht nur im Hinblick auf die sogenannten fachübergreifenden Qualifikationen (wie Kommunikationsfähigkeit), wo die Organisation der Lernprozesse ja konstitutiv für das sein kann, was zu lernen ist, sondern ganz allgemein, also auch für fachlich orientierte Weiterbildungsangebote.

Was in einer Weiterbildung zu lernen ist (u.a. über den Bedarf ermittelt) und wie es zu lernen ist, werden in Zukunft die Gesichtspunkte sein, die

bei der Konzeption, bei der Begründung und bei der Beurteilung von Weiterbildungsangeboten leiten. Daß es aber noch andere Muster gibt, die zu einem Weiterbildungsangebot führen und es auch begründen, soll im folgenden am Beispiel der kulturellen Weiterbildung demonstriert werden.

1. 'Kulturelle Weiterbildung' — ein Plädoyer

1991 veröffentlichte die Kommission der Europäischen Gemeinschaft ein 'Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft'. Unmittelbarer Adressat sind die Hochschulen, mittelbar werden alle Bildungsbereiche angesprochen (vgl. S. 32f.). „Der Hochschulbildung kommt eine wichtige Rolle zu, und zwar nicht nur bei der Bewahrung und Entwicklung des europäischen kulturellen Erbes, sondern auch dann, wenn es sich darum handelt, dieses Erbe weiterzuvermitteln und ihm zu einer größeren Verbreitung unter den europäischen Bürgern zu verhelfen.“ (S. 1f.)

Zunächst ist es überraschend, daß sich eine Institution, die für ökonomisches Denken bekannt ist, mit dem europäischen kulturellen Erbe (was immer das ist), seiner Bewahrung und Vermittlung beschäftigt. Aber die Kommission denkt ganz ökonomisch: wenn Europa das werden soll, was politisch intendiert ist, ist eine Voraussetzung, daß Menschen unterschiedlicher Sprache und mit unterschiedlichen Traditionen sich verstehen, und das dürfte im Augenblick heißen: lernen, sich zu verstehen. Was muß verstanden werden? Wie andere Menschen denken, welche Erwartungen sie hegen, wie sie planen und mit der Zeit umgehen, was sie für erstrebenswert und was sie für vernachlässigbar halten, und dies alles vor dem kulturellen Hintergrund, der ihr Handeln und Denken bestimmt.

Das Memorandum umschreibt eine Aufgabe, es nennt auch einige Instrumente zu ihrer Bewältigung: Lehrerbildung und Curricula, die den Gedanken Europa in unterschiedlicher Weise thematisieren und zu einer Art focus machen sollen, und in diesem Rahmen wird dann dem Erlernen fremder Sprachen besonderes Gewicht zugemessen. „Sie ist ein Schlüssel zum Verständnis ihrer Kultur, ihres Brauchtums und ihrer Bestrebungen.“ (S. 3) Die Spannweite dessen, was hier unter Kultur verstanden wird, ist groß: sie reicht von Literatur und Geschichte bis zur Folklore. Das Begründungsmuster für kulturelle Bildung/kulturelle Weiterbildung mit Brennpunkt Europa ist einfach: unter dem leitenden politischen Gesichtspunkt Europa wird es für unerläßlich gehalten, daß die Bürger miteinander sprechen können — also sind fremde Sprachen zu lernen; indem diese aber gelernt und dann auch praktiziert werden, findet man Zugang zu den Traditionen, den leitenden Vorstellungen, Erwartungen, kulturellen Selbstverständlichkeiten, die Menschen der jeweiligen fremden Sprache bestimmen. All das wird aber als förderlich, ja als

unerläßlich für ein Zusammenleben und für ein Zusammenarbeiten (im ganz harten Sinn: auf technischer und ökonomischer Ebene) in Europa angesehen.

Solche pragmatischen Argumentationen sind nicht jedermanns Fall, und manchen wird die recht vordergründige Funktionalisierung von Kultur — und was ist das für ein Begriff von Kultur! — eher befremden. Trotzdem sollte man sehen, was erreicht ist.

Bisher dominierten im Denken der Europäischen Gemeinschaft die berufliche Bildung und berufliche Weiterbildung — letzteres im übrigen im starken Maß auch im Bewußtsein der Öffentlichkeit. Nun wird zumindest darauf hingewiesen, daß kulturelle Bildung/Weiterbildung eine Funktion im Zusammenleben von Menschen — im gegebenen Fall: im Zusammenleben von Menschen in Europa — haben kann. Wen die hier zweifellos sehr vordergründig formulierte Funktionalisierung von Kultur befremdet, sollte zweierlei bedenken: einmal, daß die Tatsache, eine Funktion zu haben, einem Zweck zu dienen, an sich nichts Schlechtes sein muß, und zum anderen, daß wir ansonsten, zumindest seit Nietzsche (1872), den Funktionsverlust von Bildung und ihr Verkommen zu einer 'antiquarischen Bildung' zu beklagen pflegen.

Robinson (1967) hätte im gegebenen Fall ein curriculares Problem gesehen: die Situation, die zu bewältigen ist, wird zumindest erkennbar — die Folgefragen aber, welche Qualifikationen zur Bewältigung der Situation im einzelnen aufgebaut werden sollen und in der Auseinandersetzung mit welchen Lerninhalten sie aufgebaut werden können, bleiben in dem Memorandum unerörtert.

Noch ambivalenter dürfte die Einschätzung eines Papiers der Konzertierte Aktion Weiterbildung (3/92) sein: Empfehlungen zur kulturellen Weiterbildung. Da ist die Rede davon, daß kulturelle Weiterbildung „einen Beitrag zur Vermittlung von personaler und sozialer Kompetenz leiste“, daß das Ziel sei, „möglichst viele Menschen am kulturellen Geschehen zu beteiligen.“ Und zu den Inhalten heißt es: „Die thematische Skala kultureller Weiterbildung ist breit. Sie reicht von der Literatur bis zur Musik, von der Bildenden Kunst bis zum Theater, vom Tanz bis zur Beschäftigung mit Geschichte. Kulturelle Weiterbildung bezieht sich ebenso auf Film und Fernsehen, Videos und Computer. Sie nimmt die künstlerische Laienarbeit auf...“ Das erinnert etwas an Volkshochschulprogrammatiken, und mit den Volkshochschulen trifft man sich auch in dem Bemühen, bildungsunge wohnte Gruppen einzubeziehen. Zweifellos kann man das als 'kulturelle Weiterbildung' definieren, aber das ist dann etwas anderes als das, was im Memorandum der Europäischen Gemeinschaft intendiert ist: kulturelle Bildung/kulturelle Weiterbildung als eine Bedingung, die den langen Weg nach Europa erleichtern könnte. Das ist eine Perspektive, eine interessante Perspektive — die Frage war nur, wie man so etwas realisieren kann.

2. Ein Beispiel: Was ist Europa? — Ein Projekt der EADTU

Die European Association of Distance Teaching Universities, der von deutscher Seite das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen und die Fernuniversität Hagen angehören, entwickelt seit 1989 ein Studienangebot 'Was ist Europa?'. Neben Modulen zur Geschichte der Idee Europa, zur europäischen demokratischen Kultur und zu Europa und die übrige Welt wurde ein Modul 'Aspects of European Cultural Diversity' entwickelt. Derzeit werden in einer vergleichenden Evaluation sowohl die englische Endfassung dieses Moduls (267 Seiten) als auch die deutsche Erprobungsfassung erprobt. — Was wird hier unter Kultur verstanden, und was kann entsprechend unter kultureller Bildung/kultureller Weiterbildung verstanden werden?

Der einleitende Essay 'Language' gibt die nötigen Hinweise: zunächst eine historische, gleichsam neutrale Feststellung, dann eine negative und schließlich eine positive Antwort, was hier unter Kultur verstanden werden soll.

Zunächst einmal: die nationalen Kulturen, die — etwa im Blick auf Europa — als so stark unterscheidend empfunden werden, sind letztlich jung. Sie haben sich in den letzten 500 Jahren ausgebildet, ausgehend von einer gemeinsamen mittelalterlichen Kultur („... autonomous variation of European culture rooted in Latin culture of the Christian Middle Ages“, S. 2). Dieser Gedankenstrang, der zu gemeinsamen Wurzeln der als divergierend empfundenen Kulturen führen würde, soll nicht verfolgt werden, d.h. es soll nicht versucht werden, ein Bewußtsein von Gemeinsamkeit durch historische Rückführung zu sogenannten Wurzeln zu erzeugen. Es soll aber auch nicht von dem Verständnis von Kultur ausgegangen werden, die sich im 19. Jahrhundert im Zuge der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft, insbesondere in Deutschland, ausbildete und hier noch heute das Bewußtsein bestimmt. Zugrundegelegt werden soll vielmehr der Begriff der Alltagskultur, ein Konstrukt, mit dem eine Reihe von Sozialwissenschaften, von der Ethnologie bis zur Kulturanthropologie, zu arbeiten versuchen. Niemand muß erschrecken: es wird nicht im Stil der Stadtarchäologie über irgendwelche Überbleibsel früheren Lebens gehandelt, die man in ehemaligen Kloaken gefunden hat — es interessieren vielmehr die Regeln und Werte, die das alltägliche Leben organisieren. Und dies interessiert, weil die Einsicht in die Mechanismen solcher Regelsysteme und das Wissen über unterschiedliche inhaltliche Ausprägungen in den verschiedenen Gesellschaften ein Verständnis für den 'anderen' zu entwickeln erlauben, für Menschen anderer Völker, warum sie gerade so — und zwar ganz selbstverständlich — leben, ihr Leben organisieren. Regeln dieser Art betreffen den Alltag durchgängig, man könnte auch sagen: das ganze Leben, auf sehr abgehobener Ebene das Nationalbewußtsein — in manchen Gesellschaften sehr dezidiert, in anderen, wie in Deutschland, eher diffus, dann das Zusammenleben in der Familie, den

Bereich Beruf und Arbeit, die Freizeit — z.B. wie man sie verbringt, wer und wo —, den Freundeskreis. Dann spalten sich die Dinge aber auf: in derselben Gesellschaft begegnen sich ungleiche Entwicklungen mit jeweils eigenen Regeln (z.B. Stadt — Land), bilden sich Subkulturen (z.B. Jugendkulturen). Wer hat schon eine Vorstellung davon, welche Regeln das Leben eines erwachsenen berufstätigen Menschen in Paris oder eines Heranwachsenden in einer süditalienischen ländlichen Gemeinde organisieren, und welche Spielräume sie ihm lassen?

Kulturelle Bildung/kulturelle Weiterbildung in dem hier diskutierten Rahmen kann nun nicht heißen, sich mit all den verschiedenen kulturellen Regelsystemen im einzelnen zu beschäftigen, sondern in der Beschäftigung mit Exempeln begreifen zu lernen, daß das häufig so befremdlich wirkende Verhalten des 'anderen' in der Regel weder einer besonderen Dummheit noch der Willkür entspringt, sondern daß er ganz selbstverständlich sein Leben so und nicht anders führt und daß dies von seiner Umgebung auch so gesehen wird, ein Phänomen, das wir — die jeweils Außenstehenden — uns nicht anders erklären können als durch Rückgriff auf Konstrukte wie Alltagskultur und ihre Regelsysteme. Wenn das einmal durchschaut ist, dann wird klar, daß man, wenn man mit Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund in einem strengeren (nicht in dem abgegriffenen) Sinn kommunizieren oder gar zusammenarbeiten will, mehr von ihnen wissen muß als nur, daß sie Franzosen oder Italiener sind.

Zweifellos regt das Modul den Leser zu einer Auseinandersetzung mit der Welt der 'anderen' an; das wird als die Leistung dieses Moduls anzusehen sein. Einen zweiten Schritt überläßt es — wenigstens in der englischsprachigen Fassung, die dem Verfasser nur zugänglich war — dem Leser: nämlich auf dem Hintergrund der Beschäftigung mit der Alltagskultur der 'anderen' und den dort herrschenden Regeln und Werten sich auf sich selbst zurückzuwenden und nach den für die eigene Kultur maßgeblichen und mittelbar das eigene Leben bestimmenden Regeln und Werten zu fragen. Das dürfte — von der Sache her betrachtet, was nämlich kulturelle Bildung/kulturelle Weiterbildung sein könnte — ein wichtiger Schritt sein, bei näherem Zusehen mit einer überraschenden Implikation, denn die sich hier abzeichnende Dialektik des Gedankens, das Hinausgehen zum anderen und die Rückkehr zu sich selbst, käme in die Nähe des Bildungsdenkens im frühen 19. Jahrhundert, von dessen Ausgestaltung, insbesondere dem Kulturverständnis, die Vertreter der Alltagskultur sich so deutlich distanziert hatten.

Blickt man zurück: die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hatte eine kulturelle Bildung/kulturelle Weiterbildung im Dienst des entstehenden Europas gefordert. Das Studienangebot 'Was ist Europa?' kann als ein Beispiel angesehen werden, wie eine solche kulturelle Bildung/kulturelle Weiterbildung aussehen könnte. Der Anstoß ist zweifellos die Perspektive Europa, und diese Perspektive begründet die

Entwicklungsarbeit — in dem doppelten Sinn, daß die Perspektive die Grundlage, worum es sich handelt, bereitstellt und zugleich die Beschäftigung mit diesen Fragen rechtfertigt, ihr einen Sinn gibt. Eine kulturelle Weiterbildung, wie sie 'Was ist Europa?' anregt, wird als funktional unter dem Gesichtspunkt eines vereinten Europas angesehen; sie könnte auch mehr sein, nämlich wenn sie auch anregt, sich von der Beschäftigung mit den 'anderen' und mit den dabei gemachten Erfahrungen auf sich selbst zurückzuwenden. Auch solches Vergegenwärtigen der eigenen Situation, der Regeln und Werte, die das Leben ordnen, der Stringenz, mit der sie das tun, und der Spielräume, die sie eröffnen, könnte eine Form kultureller Weiterbildung sein — wie gesagt, im Ausgangspunkt sehr nahe dem des Bildungsdenkens des frühen 19. Jahrhunderts. Wie könnte sich aber eine solche kulturelle Weiterbildung begründen, als sinnvoll rechtfertigen?

Zunächst einmal muß es bedenklich stimmen, daß kaum jemand eine Rückwendung auf sich selbst im beschriebenen Sinn, Anregung zur Reflexion als sinnlos abtun wird — möglicherweise gehören zu unserem 'System von Regeln und Werten', das wir vielleicht zunächst etwas vordergründig gesehen haben, auch Werte dieser Art, die sich in einem historischen — durchaus nachvollziehbaren — Prozeß entwickelt haben und die wir anerkennen, auch wenn wir uns ansonsten über sogenannte traditionelle Werte mokieren. Aber wenn dem so wäre: wer wäre denn zuständig? Wer würde die Entwicklungsarbeiten initiieren, wer würde sie und dann das Angebot finanzieren? Wo ist die Lobby?

Das sind Fragen, die 'Was ist Europa?' nicht berührt. In einem anderen Weiterbildungsangebot lassen sich Schritte in die angedeutete Richtung schon deutlicher erkennen.

3. Ein weiteres Beispiel: Andere verstehen lernen und sich selbst zum Problem werden

Das Deutsche Institut für Fernstudien (DIFF) arbeitet seit bald zwei Jahrzehnten auf dem Gebiet Deutsch für Ausländer. In einem Projekt aus jüngster Zeit, einem Kooperationsprojekt mit einer Reihe anderer Institutionen, mit dem Titel 'Deutsch als Fremdsprache und Germanistik' betreut das DIFF die 'Landeskundevermittlung — Kulturverstehen im Deutschunterricht'. Das Projekt richtet sich an Deutschlehrende nichtdeutscher Nationalität im Ausland.

Landeskunde — der Begriff erzeugt zweifellos gewisse Assoziationen von Betulichkeit; er wird hier nur noch in Ermangelung eines treffenderen Begriffs verwendet. Intendiert ist — was sich schon seit den frühen Entwicklungsprojekten des DIFF, etwa: 'Ausländerkinder in der Schule', abzeichnete — eine Verknüpfung von sprachlichem und kulturellem Lernen, genauer: kulturelles Lernen im Medium von sprachlichem Lernen. Sprache — das möge erinnert werden — war die

Dimension, die im Memorandum der Europäischen Gemeinschaft als das Medium, in dem sich kulturelle Bildung/kulturelle Weiterbildung entwickeln kann, bezeichnet wurde, ohne daß dieser Zusammenhang näher ausgeführt wurde. Kulturelles Lernen wird ähnlich wie in 'Was ist Europa?' (in der englischen und wohl auch in der deutschen Fassung) verstanden, nämlich bezogen auf Alltagskultur, und auch die Situation ist der im Falle von 'Was ist Europa?' vergleichbar: wieder geht es darum, verstehend sich einer fremden Kultur zu nähern. Im einzelnen wird so vorgegangen, daß was immer über Deutschland berichtet wird — und zweifellos muß auch unter dieser Konzeption viel Information vermittelt werden —, gleichsam in einem zweiten Schritt auf seine „Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden“ (1991a, S. 108) befragt wird. Solche Fragen zielen auf das ab, was in 'Was ist Europa?' mit dem System von Regeln und Werten gemeint war, die den Alltag organisieren. Hier werden diese Regeln und Werte aber nicht behandelt, indem sie in Form von Situationen exemplarisch dargestellt werden, sondern sie sollen von den Lernenden in der Auseinandersetzung mit dem Studienmaterial — kontrastivem Text- und Bildmaterial — selbst erarbeitet werden. Diese Auseinandersetzung wird „als ein interpretativer Prozeß gesehen, bei dem die Lernenden auf der Basis des Gegenstands und ihres eigenen, hier v.a. kulturell bestimmten Weltwissens selbst aktiv Bedeutung konstituieren“. (1991a, S. 110)

Das ist eine — was den Aufbau von Wissen betrifft — sehr reflektierte und — was den Lernenden betrifft — äußerst anspruchsvolle Position: Bedeutung ist jeweils Ergebnis einer Auseinandersetzung des Lernenden mit einer kulturellen Gegebenheit, und zwar auf der Grundlage des eigenen weitgehend impliziten Wissens um die eigene Kultur. Und dieses verborgene, aber das Verstehen der fremden Kultur steuernde Wissen soll bewußt gemacht werden. Das soll erreicht werden durch die Gestaltung des Studienmaterials, das nicht einfach Seite für Seite gelesen werden kann, sondern durch die Anordnung von Texten und Bildern die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur herausfordert und zugleich den Blick auf den sich hier mit einer fremden Kultur Auseinandersetzen- den zurücklenkt, ihm — so die Intention — bewußt werden läßt, daß er im Begriff ist, mit den Kategorien seines kulturellen Wissens sich eine fremde Welt zurechtzumachen (sie zu 'konstruieren'). Das könnte zu einer durchgreifenden Veränderung der Sicht der anderen und seiner selbst führen, die in der Regel recht monolithisch ist: „Als kulturell determiniert erscheint nur das Verhalten der anderen . . ., nicht das eigene Denken und Handeln.“ (1991b, S. 172) So könnte der Lernende, der ausgezogen war, eine fremde Welt zu verstehen, auf sich selbst zurückgeworfen werden und beginnen, „sich selbst und die eigene Kultur auch aus der Distanz zu betrachten.“ (1991a, S. 110) Eine solche Dialektik des Denkens anzuregen und zu unterstützen, ist eine große Herausforderung an die Entwicklung des Studienmaterials: „die didaktische Konzeption solcher Materialien ist weit mehr als eine

unverfängliche Gestaltungsfrage; sie berührt zentrale Fragen des Verstehens einer anderen — und vor allem auch: der eigenen — Kultur.“ (1991b, S. 172)

Es ist hier nicht zu diskutieren, ob das Studienmaterial die Effekte erzielt, die es intendiert. Das ist erst und nur aufgrund von Evaluationsstudien möglich, die aber keineswegs einfach sein dürften. Zu diskutieren ist hier nur das Argumentationsmuster: es wird eine kulturelle Weiterbildung postuliert, die den Lernenden im Bemühen, die anderen zu verstehen, auch sich selbst zum Problem werden läßt. Das eine kann man noch pragmatisch zu begründen versuchen (die 'zusammenwachsende Welt' verlange das) — aber das andere? Warum ist es denn besser, sich über sich selbst klar zu sein, es zumindest zu versuchen, als gleichsam direkt zu leben, den jeweiligen Anforderungen des Alltags zu entsprechen? Schlägt hier vielleicht ein Wert durch, der sich in der Geschichte des europäischen Denkens herausbildete, der dann in der Aufklärung einen Höhepunkt erreichte und der nun — aller ansonsten zur Schau gestellten Phobie vor Eurozentrismus — universalistisch interpretiert wird, d.h. im konkreten Fall: zum Maßstab der Ausbildung z.B. von Deutschlehrern nicht-deutscher Nationalität in einem fernen asiatischen Land gemacht wird? Erziehungswissenschaftlern sind solche Fragen aus der Curriculum-Diskussion der 60er und 70er Jahre hinlänglich bekannt, in der sie auf theoretischer Ebene bis zur Erschöpfung erörtert wurden. Jetzt handelt es sich aber um ein Problem der Praxis, das zu der Paradoxie führt, daß wohl jedermann das vorgetragene Konzept einer kulturellen Weiterbildung im Rahmen einer Weiterbildung besagter Deutschlehrer für sinnvoll hält und gleichzeitig — zur Rede gestellt — in Schwierigkeiten kommt, wenn er begründen soll, warum kulturelle Weiterbildung gerade so zu organisieren ist.

4. Weiterbildung und die Betroffenen — Viel Freizeit und keine freie Zeit

Derzeit — und das zeigen auch die vorangegangenen Überlegungen — wird viel über die Erwachsenen nachgedacht, und es wird ihnen auch einiges zugeordnet: nicht nur berufliche Weiterbildung, sondern auch so etwas wie kulturelle Weiterbildung. Die Umstände scheinen günstig: noch nie haben die Menschen so wenig Zeit für Arbeit verwenden müssen, und noch nie stand ihnen soviel Freizeit zur Verfügung — daß erwachsene Menschen sich weiterbilden wollen, wird als selbstverständlich unterstellt.

Steht die Freizeit den Menschen wirklich so zur Verfügung, daß sie darüber verfügen können? Und warten diese Menschen nur auf Weiterbildungsangebote, um die Freizeit zu füllen? — Sicher nimmt die Arbeit weniger Zeit in Anspruch als je zuvor, aber Arbeit und Freizeit sind im Begriff, ihre Bedeutsamkeit für die Menschen zu tauschen: Arbeit

und Erfüllung beruflicher Aufgaben verlieren immer mehr ihren sinngebenden Charakter für das Leben, und umgekehrt wird die freie Zeit immer mehr zum Raum des eigentlichen Lebens. So zeichnet es sich jedenfalls jüngst in einer Freizeitstudie ab (Opaschowski 1992). Und dort findet sich auch, was Erwachsene in der Freizeit tun bzw. in Zukunft tun werden: da ist z.B. von dem „Konsum-Dreiklang von Shopping, Kino, Essengehen“ (S. 25) die Rede, weiter vom Aktivsein als *conditio sine qua non* für eine akzeptierbare Freizeitbeschäftigung (bis hin zu extremen Erlebnisformen — 'thrilling' (S. 50 ff.) —, für die man jeden Arbeitgeber wegen Gefährdung von Leib und Leben verklagen würde, wenn er Vergleichbares einem Arbeitnehmer zumuten würde). In dieses Konzept — Aktivsein und Erleben — hat sich auch die „Freizeit mit Kultur“ (S. 36 ff.) einzuordnen: das reicht vom Kultursommer und Festival bis zum Kulturtourismus, jeweils verbunden mit ausreichend Aktivität. 'Kultur' scheint zu boomen. Das täuscht: für das Jahr 2001 wird erwartet, daß maximal 3 % des Freizeitbudgets für kulturelle Aktivitäten irgendwelcher Art aufgewendet werden!

Die Menschen haben viel Freizeit, aber offensichtlich keine freie Zeit: die Zeit ist 'konsumiert' — was immer die Zwänge sind, die dies bewirken, muß hier nicht erörtert werden; hier interessiert nur, daß sich kaum Ansatzpunkte für eine kulturelle Weiterbildung in einem breiteren Rahmen abzeichnen, und daß eigentlich auch kein Raum für berufliche Weiterbildung in den Erwartungen erwachsener Menschen hinsichtlich der Nutzung der Freizeit erkennbar wird.

Beides sollten sich Initiatoren und Planer von Weiterbildung vergegenwärtigen, und man sollte sich nicht durch absolut hohe Zahlen in der Beteiligung der Weiterbildung täuschen. Um zu einem realistischen Bild zu kommen, was derzeit in der Weiterbildung geschieht, müßte man zum einen die für Weiterbildung aufgewendete Freizeit auf die insgesamt zur Verfügung stehende Freizeit beziehen, und zum anderen bei der beruflichen Weiterbildung differenzieren zwischen kurzfristiger Anpassung an veränderte Arbeitsverhältnisse, d.h. in der Regel Einarbeitung vor Ort, und längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Bundesanstalt für Berufsbildung, 1987).

Man muß die Horrorvision vom durchschnittlichen Freizeitverhalten erwachsener Menschen nicht in jeder Hinsicht für bare Münze nehmen, aber etwas muß schon daransein: Unternehmen, Verwaltungen, Organisationen versuchten in den letzten Jahren, ihren Mitarbeitern eine Weiterbildung zu versüßen, indem sie diese in einer angenehmen Umgebung stattfinden ließen; Weiterbildungsangebote auf dem Markt werden durch Werbemaßnahmen eingeführt und begleitet, die durchaus in das oben gezeichnete Bild passen: Weiterbildung zwecks Sicherung des Arbeitsplatzes und dieses zwecks Sicherung des Einkommens, Weiterbildung zwecks Aufstieg und dieses zwecks höherem Einkommen — dahinter steht die Suggestion, daß die Freizeit in Zukunft zumindest wie bisher, wenn nicht intensiver genutzt werden kann.

Weiterbildung wird die Verschiebung der Gewichte von Arbeit und Freizeit stärker zu berücksichtigen haben. Die Planung von Weiterbildung, von beruflicher und kultureller Weiterbildung, und die Entwicklung entsprechender Weiterbildungsangebote ist das eine. Hier wird jeweils zu begründen sein, warum ein Weiterbildungsangebot und für welche Personengruppe sinnvoll ist. Die Bemühungen — und das ist das andere — können aber sehr leicht ins Leere stoßen, wenn sie die Erwartungshorizonte der Menschen, denen diese Weiterbildung angeboten wird, nicht berücksichtigen. Und diese Erwartungen betreffen das 'was' und das 'wie' der Weiterbildung, die Themen und die Form, in der die Lernprozesse organisiert werden. Das alles erleichtert nicht die Planung und Entwicklung von Weiterbildungsangeboten, kann aber vor Enttäuschungen bewahren.

5. Die Wurzeln von Weiterbildungsangeboten sind vielfältig

'Bedarf' ist zweifellos einer der entscheidenden Gesichtspunkte bei der Konzipierung von Weiterbildungsangeboten. Die Schwierigkeiten bei der genauen Bestimmung des 'Bedarfs' wurden erwähnt. Letztlich bestehen sie darin, die Differenz zwischen Qualifikationen, die vom Arbeitsplatz her für erforderlich gehalten werden, und den faktischen Qualifikationen des Mitarbeiters zu bestimmen. Damit kommen kognitive und psychomotorische Aspekte der Qualifikation zur Sprache, selten aber die affektive Basis, die Bereitschaft und die Motivation, die die Weiterbildung zu tragen haben. Das hat zwei Gründe: einmal wird berufliche Weiterbildung häufig notwendig zur Sicherung eines Arbeitsplatzes oder bei Wechsel auf einen neuen Arbeitsplatz — die persönliche Bedrohung dürfte viele Probleme überspielen; zum anderen findet berufliche Weiterbildung in der Arbeitszeit statt, was die Probleme mildern dürfte, oder es kommt zu Freistellungen, etwa für eine Woche oder für 2 bis 3 Tage, was schon zu Störungen des Netzes sozialer Beziehungen, die die Freizeit organisieren, führen kann. Kritisch — d.h. daß sich die Dinge hier scheiden — ist dann der Fall, daß jemand in seiner Freizeit ein Weiterbildungsangebot und zwar etwas längerfristiger wahrnehmen will (oder soll). In der Regel handelt es sich dann auch noch um Weiterbildungsangebote, die sich nicht unmittelbar auf die berufliche Tätigkeit hic et nunc beziehen, wo die Effekte des Lernens sich recht schnell zeigen, sondern um solche, die eine Thematik entfalten, die die sich-Weiterbildenden dann auch noch selbst auf die spezifischen Erfordernisse ihrer beruflichen Tätigkeit übertragen müssen. In solchen Fällen bedarf es vermutlich weit stärkerer Stützung der sich-Weiterbildenden, als das gemeinhin praktiziert wird. Das kann von Hilfen, wie ökonomisch mit der für Weiterbildung eingesetzten Zeit umgegangen werden kann, über das Bewußtmachen, welcher Teil des Weges schon bewältigt ist, bis zur Thematisierung des Platzes der

Weiterbildung im eigenen Leben reichen, daß Lernen mit Anstrengung verbunden ist, Arbeit ist, oder daß die sozialen Beziehungen, in denen man lebt, zweifellos gestört werden. Das stellt hohe Anforderungen an die Weiterbildungsangebote, die eben nicht nur von der Sache her ('Bedarf') zu organisieren sind, sondern gleichzeitig für Menschen organisiert werden müssen, in deren Leben sie eingreifen, und die in der Regel nicht gerade auf ein solches Weiterbildungsangebot warten, sondern schon wüßten, mit der Zeit etwas anzufangen.

Zweifellos ist die möglichst genaue Erfassung des 'Bedarfs' in all den genannten Fällen von entscheidender Bedeutung. Aber dieser Gesichtspunkt ist nicht der einzige, der Weiterbildungsangebote begründen kann. Wenn z.B. eine Disziplin einer Universität ein Weiterbildungsangebot macht, überzeugt, daß eine bestimmte Weiterentwicklung des Wissens bedeutsam für Produktion oder Verwaltung oder Organisation werden könnte, so läßt sich das Angebot begründen, aber nicht mit einem momentan erheblichen Bedarf. Das Gleiche gilt für Bemühungen, Frauen nach einer Phase der nicht-Berufstätigkeit die Rückkehr in den Beruf zu bahnen. Nicht irgendein Bedarf erlaubt solche Weiterbildungsangebote zu begründen, sondern allein die politische Intention.

Kulturelle Weiterbildung, wie sie von der Europäischen Gemeinschaft intendiert wird und in einem Studienangebot wie 'Was ist Europa?' exemplarisch realisiert wurde, läßt sich ebenfalls allein aus dem politischen Willen her begründen, wenn auch ökonomische Überlegungen durchaus eine Rolle spielen. Schwierig wird es, wenn der Schritt weiter zur Reflexion auf die eigene kulturelle Bestimmtheit getan werden soll. Begründungsversuche führen zwangsläufig schnell in philosophische Überlegungen.

Und die Menschen? Wenn man den Analysen der Erwartungen von Erwachsenen hinsichtlich der Nutzung ihrer Freizeit trauen kann, dann ist kein großer Boom in organisierter kultureller Weiterbildung zu erwarten. Der Prozentsatz, der bisher schon solchen Fragen gegenüber aufgeschlossen war, wird sich beteiligen, möglicherweise wird sich der Kreis aus pragmatischen Gründen — nützlich im Hinblick auf europäische bzw. internationale Beziehungen — etwas erhöhen. Insofern ist es äußerst geschickt, wie die noch anspruchsvollere Form kultureller Weiterbildung — Reflexion auf die eigene kulturelle Bedingtheit — in ein Projekt 'verpackt' ist, das zunächst einmal der beruflichen Weiterbildung — Ausbildung von Sprachlehrern — dient.

Dies alles stimmt eher skeptisch. Vielleicht muß man die Probleme aggressiver angehen, als wir das gemeinhin wagen. Vor kurzem erschien ein Buch mit dem Titel 'Ars moriendi' (Imhof 1991). Der Verfasser umschreibt seine Absicht: „... eines der angeblich 'unlösbaren Probleme' hoffe ich, gemeinsam mit dem Leser, erfolgreich angehen zu können: 'Ars moriendi', wieder sterben zu lernen.“ (S. 14) Und seine Absicht begründet er: „Wie niemals zuvor kann uns heute auf Jahre

hinaus eine scheinbar immerwährende Unsterblichkeit vorgegaukelt werden. . . . Sich da nun gleichzeitig trotzdem mit Sterben und Tod befassen zu sollen, scheint so wirklichkeitsfern, daß man es für absurd halten kann. . . . Erst auf dem Totenbett damit zu beginnen, ist reichlich spät. Das Lernen muß früher einsetzen, am besten in den jungen Erwachsenenjahren.“ (S. 14)

Sterben lernen? — Zweifellos zunächst ein befremdlicher Gedanke. Aber nach einigem Nachdenken wird man beginnen, solche Überlegungen für ganz vernünftig, möglicherweise sogar für notwendig zu halten, denn irgendwie muß man doch „Sterben und Tod als zum Leben gehörig . . . betrachten,“ (S. 15), wie der Verfasser formuliert.

Er geht von einem mittelalterlichen Sterbebüchlein aus, interpretiert Darstellungen von Hans Baldung Grien und Hans Holbein und bringt dann dem Leser Sterben und Tod in modernen Darstellungen nahe, von Hodler, Munch und Simberg. Lesen als ein Lernen zu sterben, und zugleich lernt man, die Zeit des Lebens in einem neuen Licht zu sehen. Manche Aufgeblasenheit und Wichtigtuerei wird im Blick auf Sterben und Tod relativiert, überhaupt alles, was man so in einer übertriebenen Weise als wichtig ansieht; andererseits kann sich einiges abzeichnen, was wirklich wichtig sein könnte. So könnte Nachdenken über Sterben und Tod — etwa im Eingehen auf die behandelten Bilder — geradezu eine Befreiung aus vielen Zwängen des alltäglichen Lebens (und gerade auch in der Freizeit!) bewirken, in die man ohne es zu merken, hineingeschlittert ist.

Also: ein Weiterbildungsangebot 'Sterben lernen'? — Das Buch wird vermutlich nur wenige Menschen in der intendierten Weise erreichen, aber die Botschaft, die es vermitteln will, kann Menschen auch in anderen Situationen treffen, in einer Fernsehreihe wie '100/1000 Meisterwerke' oder bei einem Museumsbesuch. Massenkommunikationsmittel und Kulturtourismus, gemeinhin nicht hoch angesehen, könnten durchaus als Vehikel dienen und möglicherweise nach dem Motto 'Steter Tropfen höhlt den Stein' zu Nachdenklichkeit führen. Das sind sicher befremdliche Gedanken in den Ohren von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern. Dort setzt man eher auf längerfristige und umfassende Angebote mit möglichst guter didaktischer Organisation. Möglicherweise greift man damit aber zu hoch: sicher lassen sich in dieser Weise Lerngelegenheiten für viele Zwecke schaffen, vielleicht aber nicht für alle. Zweifellos sind berufliche Weiterbildung und auch kulturelle Weiterbildung (vom Typ 'Was ist Europa?' oder des DIFF-Projekts, das aus der Beschäftigung mit der kulturellen Bestimmtheit der anderen die Frage nach der eigenen kulturellen Bestimmtheit entwickelt) möglich. Wenn es aber um die dahinterliegenden Fragen nach Leben, Sterben und Tod geht, nach dem, was wichtig ist und was nur wichtig zu sein scheint, wird man sich darauf zu beschränken haben, zu sichern, daß Anlässe zum Nachdenken — etwa in der Art der oben genannten Beispiele — tatsächlich auch geboten werden, ohne sie an einem didaktischen roten

Faden aufreihen zu wollen. Das dürfte keine leichte Aufgabe sein. Imhof versteht jedenfalls sein Buch so: „Mehr als eine Anregung kann es nicht sein.“ (S. 21) Ein Bild von Hodler, im Fernsehen etwa im Sinne von Imhof besprochen, könnte eine solche Anregung, ein Impuls zum Nachdenken sein. Die Begründung, warum man sich mit diesen Fragen beschäftigen soll, müßte dem Zuschauer und Zuhörer in der Besprechung erkennbar werden. Niemand weiß, was sich bei ihnen aus solchen Erfahrungen entwickelt, aber sicher dürfte sein, daß durch noch so aufwendige didaktische Bemühungen solche Erfahrungen nicht machbar sind und daß — in diesem Bereich — ein Zuviel an Didaktisierung sehr schnell den Zugang zu den Menschen blockiert und die wohlwollenden Bemühungen ins Leere laufen läßt.

Literatur

- BUNDESANSTALT FÜR BERUFSBILDUNG; INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG DER BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (1987): Neue Technologien: Vorbereitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Nürnberg.
- EIGLER, G. (1992): Aspekte der Weiterbildungsforschung. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hg.): Fernstudium und Weiterbildung, S. 59-76. Tübingen.
- EUROPEAN ASSOCIATION OF DISTANCE TEACHING (1989): What is Europe? In: Shelley, M.; Winck, M. (eds): Aspects of European Cultural Diversity. The Open University, Walton Hall: Milton Keynes, MK7 GAA.
- IMHOF, A.E. (1991): *Ars moriendi*. Wien & Köln: Böhlau.
- JECHLE, T.; KOLB, M.; WINTER, A. (1993): Bedarfsermittlung und Bedarfswerbung. In: Unterrichtswissenschaft, 1/94.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (1991): Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft.
- KONZERTIERTE AKTION WEITERBILDUNG (1992): Empfehlung zur kulturellen Weiterbildung. Nr. 3/92. BMBW.
- NIETZSCHE, F. (1872): *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*.
- OPASCHOWSKI, H.-W. (1992): *Freizeit 2001*. Hamburg: B-A-T Freizeit-Forschungsinstitut.
- ROBINSON, S.B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- STEFFEN, G. (1991a): Deutsch als Fremdsprache: Landeskundevermittlung — Kulturverstehen im Deutschunterricht. In: Mandl, H.; Friedrich, H.F.: *Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium*, S. 103-132. Weinheim & Basel: Beltz.
- STEFFEN, G. (1991b): *Weiterbildungsmodelle und Kulturverstehen*. In: Baumeister, H.-P.: *Integration von Aussiedlern*, S. 164-176. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. G. Eigler, Universität Freiburg, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften I, Rempartstraße 11, 79098 Freiburg.